

## 「美的教育ワークショップ」による芸術経験の協同創造

著者	桂 直美, 猶原 和子
雑誌名	東洋大学文学部紀要. 教育学科編
号	40
ページ	29-38
発行年	2014
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1060/00007338/">http://id.nii.ac.jp/1060/00007338/</a>



# 「美的教育ワークショップ」による 芸術経験の協同創造

桂 直 美\* ・ 猶 原 和 子\*

本研究の目的は、グリーン等が主唱した美的教育論をプロトタイプとした「美的教育ワークショップ」を、日本の学校音楽教育において実践することを通して、これがどのような芸術的経験をもたらすのか、またそれがどのような教育的意義を持つものであるのかを明らかにすることである。

ヴァレーズの「イオニザション」を中心に据え、鑑賞と自分たちのグループ創作活動と交流による「美的教育ワークショップ」を構想し、小学校6年生の音楽の授業において、アクションリサーチを行った。「美的教育ワークショップ」では、生徒の経験の個性・固有性を志向することによって「協同の学び」が実現されることが実践を通して示された。個性・固有性の尊重が多様性をもたらし、それゆえに創造的表現を生み出し、自己を再確認する教育につながることで、そこではオープンな問いによって個々の視点を引き出す教師の役割が重要であること、また教師自身の個性も尊重されることで、相互のコミュニケーションの中で共に学ぶ、子どもと教師の関係性の変容があることがわかった。

キーワード：美的教育 ワークショップ 協同の学び イオニザション

## 1. はじめに

本稿は、日本の小学校現場において実施された「美的教育ワークショップ」のアクションリサーチによって、美的教育の意義と教育方法の独自性を、子どもと教師の活動の分析を通して考察するものである。

芸術作品（art work）とは物的に存在する作品そのものではなく、そうした作品と鑑賞者の相互作用としての経験こそをいうのであるととらえたのは、デューイである。そうであるからこそ、芸術作品は時間や空間を超えて、経験されるたびに尽きることのない新たな意味を持つといえる<sup>1)</sup>。デューイをはじめとする絶対表現主義の美学に依拠しながら、個別の芸術領域を越えて、諸芸術を包括するカリキュラム開発運動として結実したのが、1970年代米国の「美的教育」であった<sup>2)</sup>。その70年代に端緒を持つ「美的教育」の中でも、マキシム・グリーンの主唱する美的教育プログラムは、子どもたちの協同の探究を

ととして「美的経験」を実現しようとしたユニークなものである。

パフォーミングアーツの拠点である、ニューヨークのリンカーンセンターに属する教育研究所（Lincoln Center Institute）において、グリーンの哲学的理論に依拠しながら、ワークショップスタイルの美的教育カリキュラム開発が30年以上に亘ってなされてきた。教育の訓練を受けたアーティスト（ティーチングアーティスト）を擁し、生の音楽演奏や演劇公演にアプローチする豊かな機会を背景として開発されてきたものである。芸術作品の固有の在り方に忠実に教育を構想しようとする点において、またデューイの芸術哲学を具体的に触知可能な学びのプロセスに反映しようとした点において、今日の学校教育に示唆するものは多い。しかしそのままの形で学校教育に持ち込むことは難しい。本稿ではこの「美的教育ワークショップ」に触発されつつ、同時に日本の学校の授業環境で行うた

\*かつら なおみ 東洋大学文学部教育学科 \*なおはら かずこ お茶の水女子大学附属小学校

めに方法上の工夫を施すことによって、「美的教育」の本来的性格を保つような仕方、「美的教育ワークショップ」を再定義する。次に小学校におけるアクションリサーチを行い、それを通して美的教育が学校教育においてどのような芸術的経験をもたらすことができるか、またそれがどのような教育的意義を持つものであるのかを明らかにしたい。

## 2 デューイとマキシム・グリーンの哲学に基づく「美的教育」

### (1) プログラムの特徴

ワークショップスタイルによるグリーン等の美的教育の特徴は、次のような点からとらえることができよう。第一に、一つの芸術作品の深い経験を志向するということである。そのために生の芸術作品を経験することを基本とするが、鑑賞だけではなく生徒自身の創作的活動とを密接に関わらせて学びが構成される。始めに芸術作品を直接経験し、次に子どもたちが自分たちでも創作的表現を行い、多様な表現活動を交流しながら自分たちの表現を深めることと相関して芸術作品の理解を深めていく。最後に、始めに鑑賞した作品をもう一度直接経験することを通して、その作品をより深く味わい直すということがプロトタイプとなっている。

第二に、そのような芸術経験をすべての子どものものとすることによって、社会的な公正をめざすという理念を持つことがあげられる。今日の社会では芸術作品、とりわけファインアートと呼ばれる芸術へのアプローチは経済的階層によって大きな偏りがあり、米国においては学校によるカリキュラムの差も大きく、すべての子どもに対して公正を欠いているという強い問題意識がここにはある。また芸術作品とは、誰もが自分の視点から鑑賞することを促すものであるという点で、すべての人に開かれているものであるととらえている。そのため、すべての子どもが真正の芸術的な経験を持つことは可能であり重要であると考えられるのであり、それが社会的な公正をめざす「美的教育」プログラムの目的となるのである<sup>3)</sup>。

### (2) グリーンの哲学とワークショップの指標

グリーンは、一人ひとりを固有の個性的な存在として尊重しながら協同で意味生成を行う芸術経験として、「美的教育」を主唱してきた。デューイの哲学、とりわけ『経験としての芸術』の深い理解に基づき、グリーンは芸術を、個々の人の経験の次元に存在するものとする。そのため、グリーンにおいては「芸術作品」は個々の人において異なり、また経験される度に意味に更なる変化を被るような「非-完成」のものにとらえるのである<sup>4)</sup>。それゆえに、生徒と教師の経験の多様性、多重性が、芸術作品の理解や感得を拡げるだけではなく、個人の感受する芸術の感性的な意味を深めさえもするのだと考えられるのである。

そのようにとらえるならば、ワークショップが成立し、学校教育のフレームワークの中で効果的に行われていると判断するための指標も、次のように考えることができよう。第一は、ワークショップの全過程を通して、個々の経験と視点の独自性が尊重されるということである。第二は、そうした異なる視点を関わらせて協働するゆえに、新たな視野が開示されるということである。

### (3) 美的教育プログラムのプロトタイプ

ワークショップは、次のようなプロセスをたどる。はじめに、中心となる芸術作品に出会う。作品に関する背景情報を一切介在させずに、一つの作品と向き合い、味わう。ティーチングアーティストが答えの決まっていない問いを投げかけながら、参加者の誰もの考えを引き出すことで、一緒に鑑賞する仲間とともにその作品の経験を共に広げていく。

次に、参加者が自分たちでも創作的表現を行う。その創作的表現活動は、核となる作品の理解を背景として、その作品を見る視点と密接にかかわるようにデザインされた活動である。これについてもやはり、参加者が互いにそれぞれの個性的な表現を共有し互いに学びながら、自分たちの表現を深める。また、当該の鑑賞作品に関わる問いに導かれて、作品の背景知識を得ていく個人の探究が行われ、同時に各個人が自らの問いを提示する。

自分たち自身の表現活動を背景とすることによって、最初に経験した同じ作品にもう一度接

し鑑賞する時に、その作品をより深く味わい直すことができる。また、その出会い直しにおいて自分たちの発見したこと、新たに感じとったことを、言葉によって振り返る時間を持つことで、作品を味わい直す経験が共有されるのである。

#### (4) ワークショップのプランニングとしての「準備ワークショップ」

子どもとの授業に先立って、教師とティーチングアーティストとでワークショップ形式による準備が行われる。作品を選び、教師とティーチングアーティストとが一緒にその作品を経験し、感じたことを交流することを通して見方を深めていく。その経験は、同じ一つの作品に焦点化したワークショップであるという点で、子どもたちが授業で経験する鑑賞と同質のものになることが目ざされる。そこで生まれた作品を見る一つの視点は、授業者とティーチングアーティストの協同でもたらされた一つの見方であるが、授業者はそれを子どもの学びの入り口として用いるために、問いの形に言語化する。焦点が絞られているが答えがオープンであるようなこの問いは、「探究の道筋」(line of inquiry)とも呼ばれている<sup>5)</sup>。

### 3. 一つの音楽作品を核としたワークショップの構想

#### (1) 学校における授業のための再構成

日本の学校教育のカリキュラムの中で美的教育を実施しようとすると、次のような点で困難を伴う。相対的に時間が限られ、クラスの生徒の数が多し。最も重大な問題として、生徒を生々の作品の鑑賞に連れて行くことが難しい。グリーン等は生の作品、生の演奏の鑑賞を基本とし、さらに学習者は美術館やシアターの当該の作品を二度ずつ訪れ鑑賞することを理想としている。しかし学校教育での日常的な実践のためには、それは大変高いハードルとなる。さらに音楽のワークショップの場合、言葉による交流は、美術作品のように生演奏を前にしては行うことができず、またアプローチ可能な演奏曲目自体が非常に限られてしまうことになる。ゆえに、「美的教育」の最も重要な性格を可能な限り保って学校の授業内で行うためには、次のような再定

義が必要と考えた。

第一に、「美的教育ワークショップ」では、鑑賞に際しては録音・録画されたものを用いることとし、それによって子どもたちが演奏の途中の好きな箇所まで止めて話し合ったり、なんども聞き直したりできるメリットを重視する。ただし、最初と最後に行う鑑賞の際は、一つの演奏の丸ごとに出会うように、コンサートに準じた静謐で集中して鑑賞できる環境をつくることを必須とする。また、自分たちの創作表現に関しても完成した演奏を同様のスタイルで鑑賞する。第二に、ティーチングアーティストの役割を教師が果たすこととし、そのための「準備ワークショップ」での教師の経験を重視する。第三に、子どもたち同士が互いの表現を鑑賞し合い、批評をしやすいするための、時間と空間の使用の工夫が必要となる。教室以外のスペースや複数の教室を同時に用いるなどの工夫とともに、グループ二つずつをペアとして、鑑賞者と表現者を同数にして、心やすく意見の交換ができる環境を工夫することが求められる。

以上のように「ワークショップ」の輪郭をデザインし直すことで、小学校6年生の音楽の授業時間の枠組み内で、美的教育の実践を行うこととした。次に、アクションリサーチとしてのワークショップ型授業の計画と実践について述べる。

#### (2) ワークショップのプランニング過程

「美的教育ワークショップ」を実施するための準備過程は、次のような二つのステージによって行われた。第一は、研究者とアーティスト達との協働による「準備ワークショップ」である。核となるべき一つの楽曲を選ぶ。複数の音楽を聞き比べ、一つの楽曲についても多様な演奏を聞き比べる。選んだ演奏に基づいて、アーティスト(作曲家と演奏家)と研究者が、ワークショップを行う。

ここでは、騒音主義音楽の嚆矢ともいえるヴァレーズの「イオニザシオン」を鑑賞の対象に選んだ。1931年に作曲された、打楽器のみで演奏される前衛的な現代音楽であり、日本語では「電離」とも訳される。音律のない様々な打楽器を37種類も用いて13人の奏者で演奏される打楽器アンサンブルである。サイレンやストリングド

ラム(ライオンロア)などの楽器も含み、ピアノのような楽器もクラスター奏法のみで用いている。授業のための素材として見た時には、メロディーも和声もなく、小学生の子どもたちにもアプローチしやすいことや、抽象的な作品であるために解釈の自由度が高く、魅力的な曲になり得ると考えた。

準備ワークショップでは言語的な印象の交流だけではなく、形式が似ていても印象が異なる他の打楽器アンサンブル曲と対比することで、この作品の特徴を考察したり、作品の特徴をとらえたりリズム演奏のパターンを考え合わせてみるなど、子どもたちの「予備活動」のデザインとなる活動を行った。

第二の「準備ワークショップ」は、研究者(筆者)と授業者の二人で行った。やはり複数の演奏を聞き比べ、子どもたちと鑑賞する演奏の一つ選ぶと同時に、この曲(演奏)についてブレインストーミングしていった。演奏によっては、指揮者のタクトのもと完成された正確なリズムを刻み、息の長い表現でカタストロフィを思わせるようなクライマックスまで冷徹に曲を構成していく。また別の演奏では、様々な色彩豊かな音響が次々と現れ、交錯するかと思えば、「いきなり揃ったりする」、「サイレンの音がなんの前触れもなく鳴ったりする」という印象が交流された。演奏者同士が目を合わせている様子からも即興性が感じられる演奏について、「音と音が関わりながら生まれてくる」と話し合った。いずれの演奏も、強い印象を与える前衛的な表現で、子どもたちから「これが音楽(=楽曲)であるかどうか」という問いさえも生まれるのではないかと予想した。その中で「応答性」が感じられることが魅力的であると考えて一つの演奏を選び、次のように問いを言語化した。

「ヴァレーズは、異なる音や音色がランダムにあるようでいながらも互いに関わるような構成をどう作ったのか」

この問いは、ここで選んだ一つの演奏についての固有の経験に基づき、個人的な聴き方を反映したものである。それは、直接生徒に向けた発問として用いるために言葉にしたものではなく、この特定の作品演奏を巡って語り合った筆者等の経験に根ざすもので、オープンな問いの形にすることで一つの答えに収斂せずにさらな

る探究につながると考えた<sup>6)</sup>。特定の演奏を深く聴いていくための一つの切り口として言語化されたこの問いは、精緻なリズムや拍節の側面には言及せず、個性的な音色を持つ音と音との関わりに焦点をあてたものであったが、それは、筆者等の固有の関心に基づいた探究の端緒であったと言えるのである。

(桂)

#### 4. ワークショップにおける創作と鑑賞の経験

##### (1) 一つの作品と出会う

2012年6月に、6年生の4クラスにおいて、筆者の一人が授業を実施し、他の一人が参加観察を行い、「教育批評」の形式を用いて授業を記述し解釈した。

子どもたちが自分で触れて音を確かめられるように、音楽室に民族楽器も含め、できるだけ多様な楽器を置き、自由に触らせるようにした。また、銅鑼のように響きの長い楽器が豊富であったので、さらに各種ウッドブロックなど木製の響きの短めの打楽器や太鼓を持ち込み、音色や音高のバリエーションを増やすようにした。

##### 【使用した楽器】

キーボード、バスマスター、銅鑼、ウッドブロック、ギロ、マラカス、ウインドベル、ドラム、大太鼓、鈴、タンブリン、サロンバルン、ボナンバルン、木魚、トライアングル、ベル、レインスティック、グンデル

「イオニザション」との最初の出会いの様子を、参加観察者の教育批評の形で下記に示す<sup>7)</sup>。

曲名も作曲者名も告げず、ただ「曲をきいてもらいたい」というだけのアナウンスで音楽がはじまった。音が流れ始めると、子どもたちが動かなくなった。顔も動かさずじっと座っている子。口を半開きにしている子。これはなんだろうという表情の女児や、奏者たちの音がにわかには揃ってきたところで顔をほころばせ頭を動かす男児たちがいる。サイレ

ンの音、金属製の打楽器音が甲高く響く。食いつくように前を見つめている女兒。響きが消えていく。  
曲が閉じると、子どもたちは互いにあちこちに視線を動かした。

この曲との初めての出会いで、子どもたちが引き込まれるように聴いていることが読み取れる。鋭い音や大きな騒音のような音響に対して拒否的な反応は全くみられなかった。

直後、子どもたちから出てきた言葉は「津波」「緊急地震速報」「波がわたってきた」「機械音」「パーカッションなどをいっぱい使ってる」「ジャングルみたい」「飛行機」といったものであった。また「日常生活の音」というものもあった。それぞれが鮮烈なイメージを持っているように感じられる。

## (2) 個々のイメージを交流する

次に、「今度は、音色や組み合わせなど、気がついたことを好きなようにメモしながら聴いてみよう」という声かけをした。曲の流れを図形で表す子、浮かんだことばを次々と書き連ねている子、目を閉じて聴きながら、ハッと書き始める子など、それぞれが思い思いに聴いている。最後に「この曲に題名をつけるとしたら？」という教師の問いに、しばらく考え、それぞれにタイトルを書いて初回の授業は終わった。

一人の男児が、帰り際、ピアノの鍵盤にかぶさるように、肘でクラスター奏法をさっそく試していた。

これまでに聴いたことのないような音楽だと思われたが、子どもたちは難解とされてきた現代音楽に対して構えることはなく、むしろ自由な表現法に惹きつけられているように見える。子どもたちのノートには、「音達のぶつかりあい」という題をつけた次のようなものがあった。(図1)

音達のぶつかりあい  
何かが迫ってきている  
緊迫感があるけど、どこか楽しい  
なにか「これ音楽？」と思うくらいめっちゃめちゃな感じがする。  
打楽器が常に響いている。  
「音なんて関係ない!!」という感じで…。  
バンバン！ドンドン！ガンガン！とにかく叩くという感じ

図1 子どものノートから

最初、授業者は調性のない曲を嫌がるのではないかと思っていたが、子どもたちは予想を裏切り、実に自然にこの作品を受けとめていた。「空襲」「草原の風」「夜の動物園」「人生～過去から未来」など、イメージした世界は多様であり、そこからグループで話し合い、様々な楽器を使って作品づくりが始まった。

## (3) 互いのイメージを語りあることから創作へ：

「悪夢」グループの変容と振り返り  
男子3名、女子5名のグループである。最初にしたイメージが「悲しい戦い」、「魔」、「街の火事」、「地ひびき」など比較的似たものが多い。まとめ役をした和也の最初のメモが図2である。



図2 和也のノートより

彼のノートには、まず「コンカンカンカン、ペコパボンボン、ドドンコドドン、キリキリ」などのオノマトペが聞こえたままに並んでいる。

そして、そこに「森の中」や「夜の教会」「よい人」など思い浮かぶ状況、さらに「切迫感」「夜の深み」などと続いている・中心には「音が突然あらわれる」と書いてあった。この和也を中心にグループ内で、互いに感じたものを語り合った。

・低い音と高い音との重なり。暗い雰囲気。  
一人で何個の楽器もやっている。 結衣  
・夜の町になにか怪物など怖いものがきて、みんな戦っている慌ただしい感じ。行進しているように低い音が鳴っている。

奏

・リズムカルだけど、思い思いに楽器を鳴らしている感じ。低い音ばかり→人と人の戦い？

明子

・一つ一つの音が輪郭を持って聞こえる。強弱の差が打楽器だととてもはっきりする。ぱっかぱっかぱっか→馬の音？サイレン、切迫感、おそれや焦り、日常 カーン、たいこの裏にササッ。

祥子

・個性的な音が重なっておもしろい。(ブォー、カクッ)→ガシャガシャ。ランダムにやっている感じだけど、よく聴くと、全体にはリズムがとれている。

聡

彼らはタイトルを「悪夢」に決定。夢を見始めてから朝目覚めるまでのイメージを共有し、それぞれが役割を分担した。

聡はキーボードで不安さを出し、だんだんとうなされる状況を表した。彼は「ファミリーマートの出入りの音」「山手線の発車音」など、身近な音に興味を持ってキーボードで再現することに、普段からこだわってきた。

彼のそのこだわりを信頼しての役割である。グループの中で多く挙がった「低い音」にどのように「個性的な音」を組み合わせる臨場感、心情を表すか、模索が続いた。

低い音と高い音との重なりのおもしろさを強調したい結衣と奏は、キーボードの低音の上で、ベルやギロ・マラカスなどを用いて不安や怖れを効果的に表そうとした。彼らの言っていた「ガシャガシャ・カーン」を具体的に取り入れたのである。祥子は春とともに大太鼓とドラムを用いて緊張感を高め、結衣たちの音との組み合わせを工夫した。最初から銅鑼をやりたいと言っ

ていた潤は「ゴーン」と音を鳴らし、身体に返ってくる振動と響きを感じて喜んでいる。全体を見つめながら、和也がガムランのサロンバルンを打ち鳴らしている。

#### (4) 批評と省察

4時間目には2グループずつ、互いの表現を聴きあい、感想を述べ合った。好意的な評価が多い中で、最後と真ん中の盛り上がりについて意見が交わされた。「一度うなされて、目が覚めるのか、うとうとしながら、何度もうなされたのか」と質問がでて、その後、再び調整したときの和也の個人メモが下記の図3である。

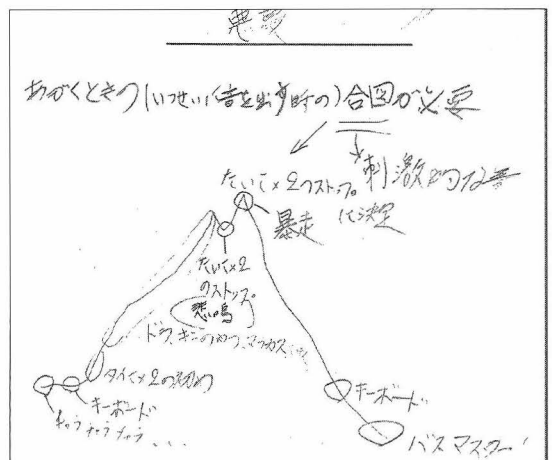


図3 和也のノートより

ほかの子どもたちも作品に対して気持ちが深まり、構成やタイミングを工夫しようとしていることが、次の文章から読み取れる。

・レ#ミレ#ミを繰り返して→迫ってくる感じ。迫ってくる→いきなり静まる(はっとして起きる。どきどきしていて音が聞こえない)→小鳥の音(落ち着いて外の音が聞こえた)

聡

・小さな低音から波のように大きくしたりして突然、音を止めて、すごく大きくするところがおもしろい。でも止めると曲全体の流れがとまってしまうので難しい。

祥子

・あがくとき(一斉に音を出す)合図が必要。悲鳴→太鼓2の音をストップ→刺激的な音。

和也



・最後の合図で決めるのが難しい。 明子

他者からの意見を取り入れて、いったん落ち着きかけたところで、もう一度大きな悪夢にうなされ暴走することになっている。その合図をどのようにしようかと考えていることがよくわかる。

### (5) 自分たちの演奏発表と最初の曲との出会い直し

5時間目はクラス全体で聴きあった。「悪夢」のグループが悩んでいた、一度音が消えて、再び悪夢が始まる部分については、「みんなで悲鳴をあげる」という手法を用いていた。その声をきっかけに「さらに音が押し寄せてきて、やがて静まる」という展開に変化していた。演奏後、周りからの評価はとても高く、本人たちも満足げであった。

4つのグループがクラス全体の前で演奏し、最後に、最初に聴いた「イオニザシオン」の鑑賞を再び行った。

#### 1) 仲間とともにつくるおもしろさを味わう

結衣や奏は、普段とても静かで、気の合う仲間と好きな曲を合わせて満足している。今回の活動に初めは戸惑っていたが、和也の身振りやアイコンタクトによって息を合わせることを次第に楽しんでいった。豊かな感性を持っている様子だが、なかなか他者とつながった発表はできず、これまで一人あるいは明子と二人のことが多かった。なかなか自分の殻を抜け出せない女子たちが、自然体で楽しむ男子と組んだことで、安心して自分らしく語り、そこから作品作りに参加していく様子がうかがえた。

やってみて意外とよく構成できていたと思う。みんな協力して顔を合わせることができた。祥子

#### 2) 「悪夢」を聴いた他の子どもたちの学び

「リズムがぼんぼんとても楽しい。でも全体は暗い曲かな？」と最初感じた陽子のつけた題名は「夜の空」。その後の話し合いでこのグループは「日常の音」という題に決定し、教会や電車など実際に聞こえる様々な音でつなごうとした。しかし、学校＝チャイムの音、踏切＝警笛音といっ

た調子で音を具体的に再現しようとして、全体としてまとまらなかった。「悪夢」を聴いた他の子どもたちの感想を一部挙げる。

・本当に悪夢をみた感じでした。夢の中に入っていくようで、悲鳴も工夫していた。

慶介

・どんどん悪夢に落ちていく感じがよかった。最後には小鳥が啼いていて、強弱だけでなく、よけいに苦しめられた感じが伝わった。私たちの「日常の音」は、その音を表そうとして、一つ一つの音が切れてしまった。もっと曲の構成を考えたほうがよかった。

陽子

・ミステリアスからどんどん激しくなった。私たちは、似た音だけを探していたからとぎれてしまい、構成がよくなかった。

萌

同じ曲を聴いても、その後の展開は、グループによって差がある。陽子や萌は、自分たちにはなかった発想での演奏を聴いたことで、改めて曲の構成の大切さに気付くことができたのである。このように、他者に触発され、自らと対話（振り返り）を行うことで、表現が豊かになっていく。異質な受けとめ方、感じ方を交流し、批評しあう中で、学びが深まっていくといえる。

#### 3) 曲の捉え方が変わった様子の学び

今回聴いて、ジャングルがふさわしいのではないかと感じました。とても愉快にも感じ、1回目とは違うように感じました。 祥子

すべてのグループの発表を聴き終え、改めてイオニザシオンを聴いた後の祥子の感想である。彼女は最初「おそれや焦り、切迫感」を感じていたのだが、今回は「愉快にも感じた」とある。このクラスで発表された作品は「日常の音」「不思議な友だち」「悪夢」「ジャングル」である。「イオニザシオン」という、題名を知ったことも影響したかもしれないが、自分と異なる他者の表現を受けとめたことで、違う視点からもう一度、この作品を捉えることができたのだと推測される。

#### (6) 協同の学びの中で自己を表現する



恵は、人との関わりが苦手である。「この曲を演奏する」と決まった楽曲は練習し、正確に演奏するのだが、「何をするのですか?」と一つ一つ確かめないと不安で行動できない。

今回の鑑賞から創作活動が始まると、恵は、何を求められているのかわからず、おどおどしていた。同じグループの将司と美樹は作品に惹きつけられ、どんどん行動を開始した。将司はまず、ガムラン楽器のボナンの音色とスネアドラムの響きを核とした構成を考えた。そこに美樹が規則性のあるリズムを木琴の低音で刻むことを主張した。大枠ができた中で、将司は「どんな楽器でも好きに鳴らしてみてもいい」とみんなに促した。恵は、ほかの子が鳴らす音に興味を持ち、その子が手放すとその楽器を手にとって鳴らし始めた。自ら選ぶことはできないが、他者の身体を借り、その子が感じたおもしろさを追体験することで、音を奏でる楽しさを感じようとしているように思えた。その後、美樹も積極的に恵に合図を送るようになり、「つくって遊ぶ」活動に参加し、そこでうまれる音の面白さを感じたのか、恵の表情が明るくなっていった。

本番は緊張気味だったが、恵は美樹たちを見つめ、懸命に合わせようとしていた。演奏を終えるとほっとした様子であった。クラスでは様々な意見が活発に交わされた。

恵がこのような場で、多くの仲間に注目されることはない。批判があっても、自分たちの演奏を真剣に仲間が聴いてくれたことが、とても嬉しかったのだろう。「悪夢」のグループがミニコンサートで発表した後、「私たちもミニコンサートで発表したい」と授業者に言いに来た。

恵は、自分では創造的な活動は生み出しにくい子である。しかし、仲間の力を借り、枠組みをつくってもらったことで、ふっと自分自身を解放できたようにみえた。彼女にとって、仲間とともに表現し、批評してもらえる喜びを感じた活動になった。

### (7) この活動を終えて

今回創られたそれぞれの作品は独創的であると同時に、「イオニザシオン」のイメージを持って、特徴を受け止めで、再構成されていたように思える。発表後に改めて「イオニザシオン」を聴いたときの感想では、全体の流れと、各楽

器の役割、リズムや音色の効果に気付いた記述が多くみられた。鑑賞から、他者との対話、音との対話を繰り返しながら、新たな創造作品を創り出した。そこでは、これまでとは楽器の使い方にも変化が見られた。

「イオニザシオン」という作品との出会いがそのような表現行動をうみだしたともいえる。子どもと作品の出会いの大切さを改めて感じた。

また、「悪夢」はミニコンサートでも発表された。当然これを聴いた他学年の子にも、波及効果を及ぼす。他者の学びは、このように個々の身体で受けとめられ、仲間に、クラスに、学校全体へと広がっていくのである。

授業者が事前に、二人でたっぷり対話を重ね、作品を味わっていたことが、目の前の子どもの表現を受けとめるときに、支えとなった。これからも、目の前の子どもたちが受け止める事実と関わりあって生まれる創造的な音楽行動をみつめることが、鑑賞教育として重要なのだと改めて感じている。

(猶原)

## 5. 結果：美的教育ワークショップにおける学び

子どもたちの鑑賞や創作、演奏のプロセスを参加観察し、その表現を吟味することと併せて、子どもたちが書いた感想を検討した。その中で最も特徴的であったのは、最初に聴いた同じ曲が、もっと違って聞こえたことを指摘したものであった。

「前には気づかなかった」拍節や精緻なリズムを持つ曲だと気づいた者が多かった。ランダムに打っているようで、拍子の中に精緻に組み立てられたリズムがあることを聴き取っていた。「一回目と違うように聞こえた」というように、全く新たな印象を得たものもあった。

ここでは、「イオニザシオン」という一つの曲の鑑賞を深めると同時に、一つの作品の意味は深まるのだということそれ自体に気づいているといえる。

第二に、自分とは異なる他者の聴き方、感じ方を知り、それに興味を示していることがあった。例えば当初は戦いという言葉でイメージしていたけれども、他の生徒の言った『『ジャングル』がふさわしいのではないかと感じた』、等と

いうものである。ここでは明らかに「視点の複数性」が意識されており、自分と違う聴き方を知り、それに寄り添って味わっている姿がみられる。

第三に、自己についての見方に変化もあることが、教師の観察を通して見出された。

関わりの中での個の変容は、恵の姿に鮮やかに現れていた。一人では創造的に表現できなかったのであるが、仲間の音の力にイメージを触発されつつ、仲間の音とのつながりの中で得心のいく表現に到達できたとき、恵はこれまでに示したことのなかった積極的な姿を見せていた。自分たちのグループの演奏に対しても強い満足を示して教師に語りかけている。

## 6. 「美的教育ワークショップ」の教育方法

以上のような経験は、どのような教育方法によってもたらされたと言えるだろうか。

### (1) 個性的で多様な視点の尊重

第一に、「一つの作品」を個性的な唯一存在としてより深く経験するという態度、第二に、それを経験する個人の個性的な経験の次元にこそ意味を見出すという授業者の態度が決定的な要因となっていると考えられる。

作品を鑑賞するにあたっては一切の背景情報を与えず、教師からも、予め決められた目標に照らして何かを聴き取るように促すこともない。個々の子どもたちのそれぞれの経験が保証されていた。ワークショップでは結果の善し悪しを判定するような言葉ではなく、問いが重視されており、教師は単に作品（や子どもの作品）を対峙的に認識するのではなく、常に子どもの表現に身を乗り出して「それは～なのか」等、共に表現を探る言葉で問い続けていた。「題名をつけるとしたら」という問いによって、子どもたち一人ひとりの自由な解釈を誘っている。そのときに教師自身の解釈や視点も、互いに異なる複数の視点の一つであることが意識されているのである。

### (2) 個性的な視点に基づく協働の可能性

同時に、子どもたちは仲間から学んでいる。子ども同士が互いの視点を交流し共有することが活動の中心となっており、異なる視線を持つ

仲間の言葉が、新たな見方を開く。またグループの協働表現を練り上げるプロセスも、自分とは異なる視点を吟味し、自分の視点との違いを認めながら新たな表現へと変換していくプロセスであった。この視点の複数性を認め承認し評価することから、自分たちの表現も深まり、それを経過して、一つの芸術作品の鑑賞が深まったといえる。

### (3) 作曲家の創造的な営みの探究

グループで曲をつくるプロセスは、既存の「イオニザシオン」という作品を模倣するのではなく、作曲者ヴァレーズの創造的な探究を自分たちで辿ってみようとするような活動であったと言えよう。名前も何も知られずに聴いたヴァレーズの作品が、子どもたちを駆り立て、作曲家の創造的な探究活動を追体験するかのように、実験と表現を促していた。デューイは、「芸術作品は、これを鑑賞する者が想像力をもって、その作者がしたのと同様な喚起と組織化の活動を遂行するように促すものである。」<sup>8)</sup>と述べる。美的教育における表現活動は、こうした理想を文字通り追求するものであったと言える。

## 7. まとめ：美的教育ワークショップの学校教育における意味

「美的教育ワークショップ」における芸術経験の意味は、単にその作品を理解して鑑賞することにとどまらないものであった。第一に、自分自身の味わい方が、他者の表現を味わい、他者の異なる視点とかかわりあいながら、それまではなかった気づきとしてもたらされている。第二に、作品の持つ意味は自分の経験の仕方によって深まることを知り、また自分自身の表現をすることを通して自分の個性についても認め直すような自己変容の経験が得られていたことを教師は見出している。これらは「美的経験」と呼ぶべき経験であり、「美的教育ワークショップ」で目ざされていた経験であるといえよう。それは、学校教育の枠組み内で実現可能であることが示された。

こうした授業のプロセスにおいて、「教師—生徒」の関係性は、従来型の「教える者—教わるもの」という関係性からは異なるものになっていた。

批評・判定的な言葉で応じるのではなく、問いを問うことばで子どもたちに応じている教師は、自分自身の問いを持つ者としてワークショップの場に現前していた。子どもたちが気づかなかったものにも気づいて問いを発する教師の存在は、子どもたちから見て「問う」人のモデルとしての色彩を帯びる。また、視線の複数性を肯定的に認める条件をつくる。その際に、教師の見方さえも複数の視線の一つに過ぎないものと理解することができる。教師本人が子どもの見方に異なる視線の魅力を認め、新たな見方を広げることの喜びを見出すので、子どもにもそうした見方自体が意識されることになるからである。

そのようになる理由は、一つの作品（一つの表現）に向かって、ともに並び見る関係となっているからである。互いに向き合うのではなく、作品と一緒に向き合うことで、教師の一步リードした問いが、子どもにも同様の問いを誘い出し、それまでに見なかったものを見るという経験をつむことができる。教師は予め手にしているものを授ける存在ではもはやなく、卓越性に違いはあったとしても子どもと同じ地平に立って、多様な表現を自らも求め楽しむ存在となっているのである。

それはとりもなおさず、一人ひとりが個性的な立ち位置から作品を見ることを要求する芸術の本質によるのである。(桂)

## 注

1) John Dewey, *Art as Experience*, 1934. Jo Ann Boydston, (ed.), *The Later Works, 1925-1953* Vol.10, Southern Illinois University Press, 1989. デューイ『経験としての芸術』鈴木康司訳、春秋社、1969年

2) 「美的教育」は、芸術演奏よりも鑑賞に力点を置くものと理解されることがある。(例えば Elliott, D. J., *Music Matters*, Oxford Press, 1995) それは、この時代の美的教育論が特に1950年代までの芸術教育に対して、単なる造形活動や演奏活動で終わっており芸術性を深める教育がおこなわれていないという批判を掲げてスタートしたことに由来する。しかし、「鑑賞」か「表現」という活動領域の区分によって美的教育をとらえることはできない。あるいは「美的教育」は芸術総合教育と混同されることがある。それはとりわけ1960年代の大規模なカリキュラムが、音楽・美術・舞踊・演劇を含むものとして開発研究されたことに由来する。しかし、当初から「美的教育」は音楽や美術という個別教科の専門家によって、教科書や教材開発としても行われており、カリキュラム上の領域の統合は主要な論点ではなかったことは銘記すべきである。

3) Lincoln Center Institute, 'Entering the World of the Work of Art', Lincoln Center Institute, N.Y., 2007

4) Maxine Greene, *Variation on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lecture of Aesthetic Education*, New York and London: Teachers College Press, 2001

Maxine Greene, *Releasing Imagination*, CA: Jossey-Bass Publishers, 1995, p.15

5) Lincoln Center Institute, Op.cit.

6) この問いは、そのまま授業における発問とはならない。しかしこの問いが構成されることによって、それに続くレッスンや探究活動の構成が、この問いに関わってくるという点で、生産的な問いであると言える。Lincoln Center Institute, Ibid, p5

7) 「教育批評」は、この授業を参加観察した筆者によるものである。子どもの名前は仮名を用いている。

8) John Dewey, Op.cit., 1989, p.274, デューイ、前掲書 p.302